

Zurmühle, Jürg; Schmied, Isabelle

"Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen." Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert

Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 193-204. - (Musikpädagogische Forschung; 35)



Quellenangabe/ Reference:

Zurmühle, Jürg; Schmied, Isabelle: "Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen." Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert - In: Clausen, Bernd [Hrsg.]: *Teilhabe und Gerechtigkeit*. Münster ; New York : Waxmann 2014, S. 193-204 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-123848 - DOI: 10.25656/01:12384

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-123848>

<https://doi.org/10.25656/01:12384>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Bernd Clausen (Hrsg.)

TEILHABE UND GERECHTIGKEIT

PARTICIPATION AND EQUITY

Musikpädagogische Forschung

Research in Music Education

Herausgegeben vom Arbeitskreis
Musikpädagogische Forschung e.V. (AMPF)

Band 35

Proceedings of the 35th Annual Conference of the
German Association for Research in Music Education

Bernd Clausen (Hrsg.)

Teilhabe und Gerechtigkeit

Participation and Equity



Waxmann 2014
Münster / New York

Bibliografische Informationen der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-3144-7

ISSN 0937-3993

© Waxmann Verlag GmbH, Münster 2014

www.waxmann.com

info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Anne Breitenbach, Tübingen

Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier, säurefrei gemäß ISO 9706



Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.

Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Bernd Clausen

Vorbemerkung 9

Editor's note

Paul Mecheril

Über die Kritik interkultureller Ansätze zu uneindeutigen Zugehörigkeiten –
kunstpädagogische Perspektiven 11

On criticism of intercultural approaches towards ambiguous affiliations

Andreas Lehmann-Wermser & Valerie Krupp

Musikalisches Involviertsein als Modell kultureller Teilhabe und Teilnahme 21

„Musical involvement“: A theoretical model of cultural participation in music

Kerstin Heberle & Ulrike Kranefeld

Zur Konstruktion von Leistungsdifferenz im instrumentalen Gruppenunterricht
Theoretische Perspektiven und forschungspraktische Überlegungen..... 41

About the construction of difference in group instrumental lessons

Thomas Busch, Ulrike Kranefeld & Svenja Koal

Klasseneffekte oder individuelle Einflussgrößen. Was bestimmt die Teilnahme
am Instrumentallernen im Grundschulalter? 57

*Class level or first level effects: What determines participation in instrumental learning
during primary school?*

Johannes Hasselhorn & Andreas C. Lehmann

Entwicklung eines empirisch überprüfbar Modells musikpraktischer
Kompetenz (KOPRA-M)..... 77

Developing an empirically testable model of practical music competency

<i>Ulrike Kranefeld, Kerstin Heberle, Birgit Lütje-Klose & Thomas Busch</i>	
Herausforderung Inklusion? Ein mehrperspektivischer Blick auf die JeKi-Praxis an Schulen mit gemeinsamem Unterricht (GU)	95
<i>Inclusion Challenge? A Multiperspective View on 'JeKi' at Schools with Inclusive Schooling</i>	
 <i>Alexander J. Cvetko</i>	
<i>Geschichten erzählen</i> als Methode im Musikunterricht. Ergebnisse und Forschungsmethoden einer historischen Studie.....	115
<i>Storytelling as a teaching method in the music classroom. Results and methods of a historical study</i>	
 <i>Benedikt Ruf</i>	
Wie denken Lehrer*innen über (das Unterrichten von) Musiktheorie?.....	131
<i>How do teachers think about (teaching) music theory?</i>	
 <i>Michael Rappe & Christine Stöger</i>	
„Lernen nicht, aber ...“ – Bildungsprozesse im Breaking.....	145
<i>“Not Learning, But ...”: Breaking and Educational Processes</i>	
 <i>Daniel Prantl</i>	
„Die Musikschule im Klassenzimmer“. Streicherklassen aus der Perspektive von Prozess-Produkt-Didaktik.....	159
<i>“The Music School in the Classroom” – String Classes from the Viewpoint of Process-Product-Didactics</i>	
 <i>Constanze Rora & Cathleen Wiese</i>	
„Verständige Musikpraxis“ als Gegenstand von Musikunterricht zwischen Leiblichkeit und diskursivem Lernen.....	175
<i>The concept of ‘Verständige Musikpraxis’ as focus of music teaching between embodiment and discursive learning</i>	

Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen.“ Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert.....193

“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance

Daniel Mark Eberhard & Rudolf-Dieter Kraemer

Augsburger Projekte und Initiativen zur Musikvermittlung. Versuch einer gründlichen Dokumentation205

Augsburg Projects and Initiatives for Music Appreciation. Attempting a thorough documentation

Jürg Zurmühle & Isabelle Schmied

„Am Liebsten wollte ich nur noch zuhören, das konnte ich nicht, weil: ich musste singen“

Eine Untersuchung zum Erleben von Kindern bei ihrer Teilnahme an einem Chorkonzert

“I would just have liked to listen, but I couldn’t because: I had to sing”. Children’s experience of participating in a choral performance

How do children experience participating in a choral performance? What matters most to them? How do they remember and talk about the event? The interview-based study demonstrates that children retain complex memories of such an event and can report on the experience in a differentiated manner, including their self-perception while singing, their social experience, and the various emotions associated with it. They evaluate the songs that were sung, and imbue the venue with meaning. Active participation in a choral performance enables children to share and reflect on music, providing them with a lasting, positively connoted memory of a musical experience.

Einleitung

Das Zitat aus einem Interview mit einem Jungen im Titel führt mitten in eine zentrale Thematik des Musikmachens und des Musikunterrichts hinein: Er war so in das Konzert involviert, dass er am liebsten nur der Musik und im Speziellen der Geigerin, die so schön spielte, gelauscht hätte, was er aber nicht konnte, weil er selbst aktiv mitwirkte, und er konnte dieses Erleben sprachlich erinnern. In dieser Aussage wird deutlich, dass er „sich singend in einer Gruppe wahrnehmen und (seine) Wahrnehmungen sprachlich fassen“ kann (Schweizerischer Lehrplan 21; Musik; Kompetenzfeld: Singen und Sprechen) und, in Anlehnung an eine Aussage von Heiner Gembris, Fähigkeiten entwickelt hat „die dazu beitragen, und es uns ermöglichen, Musik emotional zu erleben und kognitiv zu verarbeiten [...]“ (Gembris, 2005).

Musikalische Projekte mit Kindern erfreuen sich großer Beliebtheit. Konzertaufführungen als konkretes Ergebnis des Musikunterrichts in der Schule sind, so eine begründete These, für Kinder reichhaltige und bleibende positiv bewertete Erfahrungen, welche das Lernen und Ausüben von Musik motivieren (Cerachowitz, 2012, S. 48). Maria Spychiger formuliert es so: „wer bei seinen musikalischen Aktivitäten erwünschte Wirkungen wie positive Emotionen, Anregung, Beruhigung usw. sowie [...] Verstehen und Einsichten erlebt, wird das entsprechende Verhalten wieder zeigen, weil die Effekte als lohnend erfahren wurden.“ (Spychiger, 2009). Die Vorbereitungen und die Durchführung einer Konzertaufführung verfolgen exemplarisch das musikpädagogische Ziel „Menschen die Teilhabe an Musik zu ermöglichen und sie zur Musik anzuregen“ (Richter, Ehrenfort & Mahlert, 1997, S. 1442).

Die Pilotstudie „evening rise“ geht von einem Chorkonzert aus, das Ende Dezember 2010 mit einer „EMOS“-Klasse¹ einer Basler Orientierungsschule mit im Durchschnitt elfjährigen Kinder zusammen mit Studierenden des Instituts Primarstufe der PH FHNW und einem ad hoc-Orchester durchgeführt wurde. Zwei Wochen später wurden die beteiligten Schülerinnen und Schüler in semistrukturierten Interviews befragt.

Die Studie entstand während der Phase des Aufbaus der Forschung am Institut Primarstufe der pädagogischen Hochschule der FHNW und wurde durch die Kooperation mit einer Schule und dem Chor der PH ermöglicht.

In der Untersuchung wurde zum einen der Frage nachgegangen, welche Aspekte des Konzertanlasses sowie der vorangehenden Proben von den Kindern wie benannt und bewertet wurden. Was gefällt den Kindern an einem Konzert, welches sie mitgestalten? Zum anderen wurde untersucht, was die Kinder während des Konzertes von sich selbst und den anderen Kindern wahrnahmen und wie sie ihre Erfahrungen, Gefühle und deren Veränderung beim Konzerterlebnis beschrieben.

Das Erkenntnisinteresse dieser Pilotstudie liegt darin, die konkreten Dimensionen des vielfältigen Erlebens eines Konzertes in thematische Kategorien auszudifferenzieren und zu beschreiben. Dabei sollen sowohl die individuellen Sichtweisen in ihrer Unterschiedlichkeit und Differenziertheit durch die Darstellung von Einzelaussagen als auch die verallgemeinernden zusammenfassenden Abstraktionen durch die Bildung von Kategorien dargestellt werden.²

1 EMOS-Klassen sind ein Projekt für musikinteressierte Kinder der Stadt Basel, in welchen statt den in den Regelklassen üblichen zwei, fünf Lektionen Musikunterricht pro Woche erteilt werden. Die Gesamtanzahl der Schullektionen erhöht sich dadurch von 29 Stunden auf 31 Wochenstunden. Weitere Informationen zu EMOS-Klassen: <http://os.edubs.ch/gellert/schule/emos-klassen> [20.12.2013].

2 Vgl. dazu die Diskussion zu analogen und digitalen Erkenntnisprozessen (Brandstätter, 2013; Mahrenholz, 2011).

Verortung der Studie in der aktuellen Diskussion

Gegenwärtig werden Ansätze, die das Subjekt in den Fokus des Musikunterrichts rücken, in einer wachsenden Anzahl von Publikationen diskutiert (Gruhn, 2003, 2010; Hametner, 2006; Harnischmacher, 2012; Khittl, 2007; Küntzel, 2009). Im Vergleich zu den vielfältigen Konzeptionen des subjektorientierten Musikunterrichts sind qualitative empirische Studien in der Musikpädagogik zum Erleben und zu den Gefühlen der Kinder immer noch rar (Gaul, 2009; Mattenklott & Rora, 2004; Vogt 2012). Das Lernen von Musik ist mit körperlicher Aktivität in sozialen Interaktionen verbunden, die mit Eigenwahrnehmungen und Emotionen einhergehen³. Die vorliegende Studie fokussiert auf diese Aspekte und nicht in erster Linie auf die Wirkungen der Musik selbst, obwohl diese selbstverständlich mitspielen. Sie schließt an Untersuchungen über Wirkungen des Chorsingens bei Kindern und Erwachsenen an (z. B. Blank & Adamek, 2010; Bailey & Davidson, 2005; Clift & Hancox 2010; Cross, 2009; Gaul, 2009) und ergänzt diese durch die Schwerpunktsetzung auf ein Chorprojekt, welches als Teil des regulären Schulunterrichts konzipiert wurde.

Methodik der Untersuchung

Aufgrund der Weihnachtsferien wurden die Interviews zwei Wochen nach dem Konzert durchgeführt. Den Schülerinnen und Schülern wurde als Erinnerungshilfe das mit Videokameras aufgenommene Konzert gezeigt und sie wurden gebeten, einen fiktiven Brief über ihr Konzerterlebnis an eine Person zu schreiben, die nicht am Konzert teilnehmen konnte. Alle zwanzig teilnehmenden Kinder wurden danach einzeln mittels Leitfadeninterviews von Dozierenden der PH zu ihren Konzerterlebnissen befragt. Dabei wurde nach bewertenden Aussagen zum Konzert („Hast Du gerne beim Konzert mitgemacht?“ „Was hat Dir besonders gefallen?“ ...), nach dem Befinden („Wie ging es Dir beim Konzert?“), zur Musik („Was hat Dir an der Musik gefallen?“) und nach früheren Konzerterfahrungen („Hast Du schon an anderen Konzerten mitgewirkt“) gefragt.⁴ Die Dauer der Befragungen lag zwischen 9 und 19 Minuten. Die Interviews wurden mit Videokameras aufgenommen, volltranskribiert und analysiert. Die Schülerinnen und Schüler und ihre Eltern unterzeichneten eine Einwilligungserklärung und die Namen der Kinder wurden anonymisiert.

Die Auswertung der Interviews orientierte sich am Verfahren der zusammenfassenden Inhaltsanalyse (Mayring, 2010). Nach den ersten offenen Analysen und Kodierungen von drei Interviews und der Konstruktion eines hierarchischen Kategoriensystems wurden die entstandenen Kodierungen von drei Personen mit Hilfe des Computeranalyseprogramms MaxQDA (Kuckartz, 2010) auf Intercoder-Reliabilität

3 Siehe dazu bspw. Bruhn, 2012; Zurmühle, 2012.

4 Die Ausarbeitung des Fragebogens und die Führung der Interviews sehen wir heute sehr kritisch. Siehe dazu das Schlusswort.

(Deckung 61 bei Übereinstimmung der Segmente von über 90 %) geprüft. Die so erhaltenen Kategorien wurden als Grundlagen für die Analyse der weiteren Interviews verwendet.

Während des Analyseprozesses zeigte sich, dass einige Zitate der Kinder eine hohe inhaltliche Dichte⁵ zeigten und deshalb ein nochmaliges sequenzielles Lesen erforderten. So entstand ein zusammenfassender Überblick durch die Kategorienbildung und einzelne thematische Fokussierungen mit prägnanten Einzelaussagen.

Erlebnisse, Empfindungen und Emotionen sind nicht direkt zugänglich, und deren Versprachlichung bei Kindern setzen Fähigkeiten zur kritischer Selbstwahrnehmung, gut ausgeprägte Gedächtnisleistungen sowie differenzierte sprachliche Ausdrucksfähigkeit voraus. Mit Leitfadeninterviews kann nicht direkt nach dem Erleben gefragt werden, sondern immer nur nach subjektiven Sichtweisen, die sich auf die Erinnerungen auf das Konzert beziehen. Diese formulierte subjektive Sichtweise können wir nicht auf das Erleben direkt zurückführen, sondern nur auf die Kommunikation in der Interviewsituation darüber (Wied, 2010, S. 3). So stellt eine Interviewsituation immer eine Ko-Konstruktion zwischen Interviewenden und Befragten dar (Helferich, 2004, S. 21).

Ergebnisse

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Analyse in thematischen Gruppen (a – h) interviewübergreifend und zusammenfassend dargestellt und durch einzelne prägnante Zitate ergänzt, um die abstrahierten Kategorien in der Sprache der Kinder anschaulich zu konkretisieren und einen Einblick in die Vielfalt der Formulierungen zu geben. Dabei bezeichnen die *kursiv angegebenen Stichworte* einzelne Unterkategorien.

Konzertanlass

Nicht überraschend, aber trotzdem beachtlich war, dass ausnahmslos alle Kinder den *Konzertanlass* als positives Ereignis in Erinnerung behielten und alle gerne an einem weiteren Konzert teilnehmen würden, da den meisten das Singen und Auftreten Spaß bereite. Für andere war es speziell, ein Konzert mit Erwachsenen aufzuführen und dies etwas Neues, etwas zu „Erforschendes“ (Sofia) war.

Einige Kinder fanden die intensive *Vorbereitung* sehr positiv, da sie sich in einem Stück sicher fühlten und das Stück dadurch auch gerne sangen. Bei anderen wiederum passierte das Gegenteil und das bereits in den Proben zu viel gesungene Stück wurde für sie uninteressant. Während es einige Kinder genossen, mehr Musik an der

5 Das heißt, dass die Aussagen entweder vieldeutig interpretierbar waren oder viele unterschiedliche Aspekte enthielten, die nicht in einem einzelnen Code erfasst werden konnten.

Schule zu haben, fanden es einige Kinder auch problematisch, dass deshalb andere Fächer zu kurz kamen. „Wenn man den ganzen Tag Musik hat, dann ist man irgendwie anders, hat man eine andere Stimmung [...] dann ist man irgendwie fröhlich und dann, wenn man heim kommt, dann singt man auch irgendwie den ganzen Tag.“ (Giosh).

Kritisch war, wenn in der Probe abgebrochen wurde, ohne dass die Kinder verstanden, warum: „[...] wir singen alle, wir haben die Stimme gerade, den Ton, und dann ist da plötzlich alles gerade fertig.“ (Sofia).

Chor

Das *Singen im Chor* machte den meisten Kindern Freude und ging mit *positiven Gefühlen* einher. Im Vergleich zum Spielen mit Instrumenten sei das Singen von vielfältigeren Gefühlen begleitet: „Also beim Klavier hab ich eigentlich kein Glücksgefühl oder so, hatte ich nicht, und Mut hatte ich dann schon ein bisschen, aber beim Singen sind es einfach viel mehr Gefühle, hab ich das Gefühl, so bisschen gemischte Gefühle, von da und von da. [...]“ (Sofia). Interessant war, dass ein Schüler und eine Schülerin das laute Singen als ein intensives Erleben formulierten: „Das ist ein sehr tolles Gefühl. [...] Du bist ganz froh so locker und singst ganz frei.“ (Sabah), oder „Wenn man singt dann [...] fühlt man sich einfach ganz gut, wenn man singt, weil keiner sagt, was man singen muss“ (Ilona).

Viele Kinder bezeichneten die *Mehrstimmigkeit* als „schön“ oder „speziell“, es gefiel ihnen, dass die Stimmen zueinander „gepasst“ haben. Für einzelne Kinder bedeutete das mehrstimmige Singen auch eine Klangerfahrung, die sie sonst in der Schule eher selten machen: „Ja, denn wir in der Klasse haben eigentlich noch fast nie zweistimmig gesungen und bei „Evening“ war’s irgendwie fünfstimmig oder so und das fand ich sehr toll; es hat eigentlich sehr speziell getönt.“ (Sofia).

Der *Klang des Erwachsenenchors*, welcher einzelne Stücke auch alleine sang, wurde positiv eingeschätzt: „Wie man hört wie sie die anderen Lieder singen, mit so vielen Stimmen und dann fragt man sich, wie sie das machen, weil es hatte einen Bass, eine hohe, eine mittlere, eine tiefe. Sie haben wirklich sehr schön gesungen.“ (Ilona). Dabei wurden vor allem die tiefen Männerstimmen angesprochen: „Das ist, wie man spürt, wie das Herz klopft, wenn es so tiefe Töne gibt und das finde ich eben toll.“ (Ilona).

Soziale Aspekte

Die häufigsten Zitate (25 Kategorisierungen) wurden zu den *sozialen Aspekten des Singens* im Chor gezählt und es gab keine negativen Bewertungen in dieser Kategorie. Das *gemeinsame Singen* wurde von fast allen Kindern positiv eingeschätzt. Als prototypisch für diese Rückmeldung kann das Zitat von Alena gelten: „Ich war irgendwie sehr froh, weil ähm, so mit allen zusammen zu singen, das hat mir Spaß gemacht“ (Alena).

Von den Kindern wurde betont, dass es während des Singens nicht von großer Bedeutung ist, ob man die anderen Chormitglieder kennt. Zwar gefiel es den Kindern, das Erlebnis mit Freunden und Freundinnen zu teilen⁶, *Singen* an sich mache jedoch auch *mit Unbekannten* Spaß: „Es macht einfach Spaß, auch mit anderen Leuten, die du sonst noch nie gesehen hast zu singen.“ (Selina).

Ein weiterer positiv bewerteter Aspekt ist die wahrgenommene *Sicherheit und der Schutz in der Gruppe*. Die Schülerinnen und Schüler beschrieben, dass sie sich im Vergleich zu anderen Konzerterfahrungen nicht ausgestellt und weniger „aufgeregt“ fühlten: „Also mit der Gruppe fühle ich mich wohler. [...] Weil, wenn man einen Fehler macht, dann merkt man es ja gar nicht“ (Aalisha). Die *Toleranz bei Fehlern* scheint grösser zu sein. Sie können sich gegenseitig kontrollieren und korrigieren: „wenn einer ein Fehler macht, dann ja kann der andere es und kann vielleicht bei ihm gucken, wie's geht.“ (Sabah).

Lieder

Im Konzert sangen die Kinder englische und deutsche Lieder. Sie zeigten eine *Vorliebe für Lieder in englischer Sprache*, vermutlich weil sie neuartig oder anders waren und deren Beherrschung zu einem Gefühl erhöhter Kompetenz führten: „Also ich finde mich fast besser, wenn ich englisch singe, als wenn ich deutsch singe.“ (Selina). Es wurden auch Probleme beim Singen der englischen Texte angesprochen, welche teilweise von Gefühlen der Unsicherheit beim Auftritt und einer damit verbundenen Strategie begleitet wurden: „Da war mir manchmal ein bisschen mulmig, weil also ich kann nicht so gut Englisch. [...] Wenn ich die anderen höre dann probiere ich einfach ein bisschen mit dem Mund nachzumachen und dann find ich eigentlich es tönt auch gut von mir.“ (Sofia)

Neben den unterschiedlichen Sprachen wurde der *inhaltliche Sinngehalt* der Liedtexte als ein Aspekt für die Beliebtheit/Unbeliebtheit eines Liedes angesprochen. So wurde ein Lied als feierlich, offen für alle Religionen und ansprechend für alle Zuhörenden und Singenden bezeichnet. Positiv wurde auch die erzählerische Struktur eines Liedes erwähnt: „Ich fand es toll, weil es ist so wie eine Geschichte.“ (Vincenz). Zusammenfassend formulierte eine Schülerin: „Ja wenn irgendwie der Text wenn ich den Text nicht so toll finde oder so, dann gefallen sie mir meistens nicht.“ (Edeline).

Neben diesen sprachlichen Aspekten waren musikalische Eigenschaften der Lieder ein wichtiger Grund für ihre Beliebtheit. Neben *der Melodie* oder der erwähnten *Mehrstimmigkeit* eines Liedes („Es ist halt einfach schön mit den verschiedenen Stimmen.“ (Livia), wurde *der bewegte Rhythmus* positiv bewertet: „Ja es macht mir eigentlich sehr Spaß so zu singen. Am liebsten hätte ich manchmal mitgetanzt, so ein wenig so mitgeschwungen so. [...] Wenn ich am liebsten mittanzen würde, so in

6 Siehe dazu Gaul, 2009, S. 396.

Schwung komme, dann gefällt mir die Musik ganz gut.“ (Elicio)⁷. Langweilig wurden Lieder beurteilt, welche langsam waren und wenn in ihnen zu viele Wiederholungen ohne Variationen vorkamen.

Einige Lieder waren auch beliebt, weil sie in *der freizeitlichen Beschäftigung mit Musik* eine Rolle spielen und schon vorher bekannt waren: „Also ich finde „Money money“ einfach toll, weil es auch von Abba ist und das interessiert mich im Moment“ (Sofia).

Orchester

Die *Begleitung des Orchesters* wurde von den Kindern durchwegs positiv empfunden. Die Tatsache, dass das Orchester als Begleitung nicht unbedingt die gleiche Melodie spielen muss wie der Chor und dennoch ein einheitliches Klangereignis entstand, bedeutete für ein Mädchen eine neue musikalische Erfahrung und ein Erkennen von Polyphonie: „Die Melodie kommt mir eigentlich sehr gut vor und manchmal wenn ich das auch singe, dann höre ich die Melodie gar nicht. Ich meine immer, sie spielt das gleiche, wie wir singen, aber das tut sie gar nicht. Also ja auch das gleiche, aber wir singen etwas und die Melodie spielt immer auch etwas aber etwas anders.“ (Tabea)⁸.

Das Orchester und die verschiedenen Dirigierenden halfen, sich zu *orientieren* und das Gefühl für die Musik *und den Rhythmus der Musik besser fühlen* zu können. Das Zusammenspiel mit dem Orchester ermöglichte *neue Erfahrungen mit Musik und Klang*, welche im normalen Musikunterricht nicht gemacht werden können: „Wir sind uns zum Teil halt nur mit dem Klavier gewohnt gewesen und dann die Geigen und dass der Bass dazu war sehr toll (Andrea).“ Das Geigensolo wurde von mehreren Kindern als schönes Hörerlebnis genannt, welches auch positive Emotionen hervorrief. Ein Junge fand beim Hören der Geige, die ihm sehr gefiel: „Boahh mh, dann hab ich eben so ein super Gefühl im Magen so. Und dann kribbelt es wie ein wenig, weil ich es so schön finde und dann am Liebsten hätte ich die Augen zu gemacht und hätte nur noch gehört aber ja das hat ich nicht gekonnt, weil: ich musste singen.“ (Elicio). An diesem Zitat fällt auf, wie differenziert sich Elicio über dieses Hörerlebnis äußert. Er beschreibt eine ganzheitliche Erfahrung, in welcher sich Verbindung zwischen Emotionen, Musik und Körper zeigt. Gleichzeitig blieb er sich aber auch seiner Aufgabe und Verantwortung im Chor bewusst.

7 Diese Präferenzen wurden in einer Studien von LeBlanc & MacCary damit begründet, dass schnelle Musik den motorischen Bedürfnissen der Kinder mehr entspricht (Le Blanc & MacCary, 1983).

8 Wie sich aus dem Kontext des Interviews ergab, meint Tabea mit der „Melodie“ die Orchestermusik.

Erlebensintensive Auftrittssituationen

In der Analyse wurden im Kontext der Auftrittssituation die meisten Nennungen von Emotionen kategorisiert. Die *Größe des Publikums* beeindruckte viele Kinder: „Es ist einfach speziell, wenn so viele Leute zuschauen. Wenn man denkt, alle Leute kommen, um einem zuzusehen, wie man dort vorne singt, dann ist das schon toll“. (Giosh). Mit der Größe des Publikums stieg auch die Verantwortung, die ein jeder und eine jede Partizipierende trägt. Für die Kinder war es bedeutsam, dass Personen aus ihrem engeren Umkreis, aus ihrer Familie oder öffentliche Personen, mit im Publikum sitzen.

Mehrere Kinder beschrieben eine *Veränderung ihrer Emotionen im Verlauf des Konzertes*. Die unterschiedlichen Benennungen reichten von Angst, Aufregung, sogar Panik vor dem Auftritt bis hin zu grösster Freude, Entspannung und Stolz nach dem Auftritt. Der Begriff „Lampenfieber“ wurde nicht explizit genannt, die Kinder beschrieben diese bekannte Gefühl als „Nervosität“ oder „Aufgeregt-sein“ und sie berichteten von vielfältigen damit verbundenen körperlichen Erfahrungen: Kniezittern, mulmiges Gefühl im Magen, Kribbeln im Bauch, Hitze oder Schlecht-Sein. Während des Singens veränderte sich der Grad der Aufregung. So meinten einige Kinder, dass es „nicht mehr so schlimm“ und „auch noch recht toll“ war (Tabea) oder dass sie während des Singens „reingekommen“ seien: „Das Gute war, dass ich mich nach fünfzehn Minuten viel besser gefühlt habe wie vorher.“ (Federico). Sie sprachen auch von Glücksgefühlen, vom „Erleichtert-Sein“, „Normal-Sein“ oder „Müde-Sein“, einem Gefühl des Stolzes über die erbrachte Leistung oder von einer körperlich wahrnehmbaren Entspannung.

Kontextaspekte

Für ein Weihnachtskonzert wurde *der sakrale Raum* der Kirche als schön und speziell bezeichnet, die Grösse der Kirche überraschte und *die Akustik* in der Kirche gefiel und die Tatsache, dass man sich dort beim Singen frei fühlen kann. Für einige Kinder war der Raumklang irritierend, da er „widerhallt“. Die Aussagen zeigen dass die Kinder ein Bewusstsein dafür haben, dass Musik bzw. Töne in verschiedenen Räumen anders klingen. Negative Aspekte, welcher in Bezug auf den Aufführungsort genannt wurde, waren *das Ausleuchten* weil die Scheinwerfer blendeten und die *kalte Temperatur* in der Kirche.

Das Konzert wurde mit drei Videokameras aufgenommen. Die *Aufnahmesituation* war den Kindern bewusst und wurde zum Teil störend empfunden: „Aber wenn jemand filmt, da komm' ich raus und wenn ich ein Fehler (mache), dann sieht mich jeder und es ist nicht so toll.“ (Sabah). Andererseits fand eine andere Schülerin dies gerade spannend: „Weil ich es einfach toll finde, auch ich finde es schön, Singen, und toll. Und auch nachher eben wenn man gefilmt wird oder so sich mal sieht. Oder hört.“ (Edeline).

Zum Rahmen des Konzerts gehörte auch ein *Buffet* nach dem Konzert für alle Personen. Nach dem Konzert kann das Erlebte gemeinsam mit den Zuhörern besprochen und gefeiert werden, bevor die Einzelnen wieder in den eigenen Alltag zurückfinden.

Über das *nochmalige Video-Anschauen*, welches vor den Interviews als Auffrischung der Erinnerung gezeigt wurde, fielen die Reaktionen in den Interviews unterschiedlich aus. Es war einerseits interessant, weil bestimmte Aspekte erst aus der Außenperspektive wahrgenommen werden konnten, andererseits war es störend, wenn die im Konzert erlebte Selbstwahrnehmung nicht mit dem später gesehenen Bild übereinstimmt: „Ich sah auf dem Video nicht besonders gut aus. Ich habe ziemlich gelacht als wir in der Aula waren, mein Gesichtsausdruck der war irgendwie schrecklich, so ganz stur, und ich habe immer mega ernst auf den Dirigenten geschaut und ja eigentlich ist’s noch gut, aber irgendwie zu ernst. I: Hast du gedacht du hättest anders ausgesehen //ja// B: Viel fröhlicher.“ (Elicio). Viele Schülerinnen und Schüler fanden es eher „komisch“ oder „unangenehm“, sich selbst noch einmal betrachten zu müssen und sie sahen sich selbst im Video kritisch.

Lust und Ideen für weitere Konzerte in dieser Form

Alle befragten Kinder bejahten die Frage, ob sie an einem weiteren Konzert in diesem Rahmen wieder mitwirken möchten. Das Konzert führte bei den Kindern zu einer *Motivation für weitere Projekte*. Sie formulierten als Verbesserungsvorschlag für ein mögliches weiteres Konzert an, mehr Bewegung zur Musik einzubeziehen und verschiedene Musikstile zu präsentieren. Weitere Vorschläge, die gemacht wurden bezogen sich auf Aspekte, die schon während dieses Konzerts von vielen Kindern positiv bewertet wurden. So wurde wiederum gewünscht, dass Erwachsene und Kinder zusammen singen und dass wieder verschiedene Instrumente den Gesang begleiten.

Schlussfolgerungen

Die Analyse zeigte bezogen auf die Fragestellungen erstens, dass den Kindern durch ein Chorkonzert sehr viele unterschiedliche Erfahrungs- und Lernfelder zugänglich gemacht wurden und sie sich daran auch nach einer Pause von zwei Wochen detailliert erinnern können. Die positiven Einschätzungen der Chorerfahrungen und des Singens korrespondieren mit vorliegenden Studienergebnissen (Adamek, 1996; Clift & Hancox, 2010; Gaul, 2009). Die häufig genannten sozialen Aspekte des Konzertes als gemeinschaftlich verantwortete Tätigkeit für ein Publikum wurde von den Kindern deutlich positiv eingeschätzt. Die unterschiedlichen Aspekte scheinen für die Kinder gleichwertig bedeutsam zu sein, was für den Unterricht wichtig sein kann. Neben den musikalischen und sozialen Themen sind die Kontexte wie die Empfindungen bei einem Auftritt, der Raum, das Publikum und der Abschluss des Anlasses usw. in der Organisation eines Konzertes sorgfältig zu berücksichtigen und mit den Kindern zu thematisieren.

Zweitens konnten die Schülerinnen und Schüler, ihre Wahrnehmungen in einer sehr differenzierten, selbstkritischen und individuellen Weise formulieren. Sie nahmen die Situation und sich selbst im Konzert sehr genau wahr und fanden passende sprachliche Ausdrucksformen. Dies weist auf einen hohen Grad von Reflexivität hin, der im Unterricht berücksichtigt werden muss. Die Kinder machen nicht nur Musik, sondern sie nehmen diese, den Kontext und sich selbst dabei auch sehr genau wahr und können darüber sprechen, wenn sie dazu die Zeit und die Gelegenheit haben. Die Analyse unterstützt die Forderung der Thematisierung von subjektivem Empfinden und Gefühlen im Musikunterricht. Lampenfieber ist ein Thema, das mit den Kindern vor einer Auftrittssituation behandelt werden sollte.

Obwohl der zeitliche Abstand zwischen Konzert und Interviews groß war, erinnerten sich die Kinder angeregt durch das Video und das Verfassen des Briefes, erstaunlich gut an den Abend. Kritisch beurteilen wir die Konzeption des Interviewleitfadens (zu unklare und zu offene Fragen) und die Interviewführung durch zum Teil unerfahrene Personen.

Perspektive

Im deutschsprachigen Raum beginnt sich die empirische und qualitative Forschung mit Blick auf die Kinder als handelnde und reflektierende Subjekte zu etablieren. An den pädagogischen Hochschulen in der Schweiz steht sie noch sehr am Anfang. Die Studie hat uns bestärkt, weiterhin Projekte zu begleiten, welche von Lehrpersonen in Schulen initiiert werden und dabei möglichst sorgfältig und genau hinzuschauen, was im Musikunterricht genau geschieht. Die methodische Herausforderung besteht darin, eine Balance zu finden zwischen einem offenen Zugang, der es ermöglicht, sich von der anzutreffenden Vielfalt überraschen zu lassen und einer notwendigen Fokussierung des forschenden Blicks auf Zusammenhänge und Ordnungen.

Kinder haben zu ihrem eigenen Erleben von Musik und zu sich selbst als Handelnde in und mit Musik etwas zu sagen. Wenn wir als Musikpädagoginnen und Musikpädagogen diesen begründeten und differenzierten Meinungen zuhören, kann dies für die Entwicklung von schülerzentriertem, subjektorientiertem und individualisiertem Musikunterricht in der Schule wertvolle Hinweise geben.

Literatur

- Adamek, K. (1996). *Singen als Lebenshilfe – Zur Empirie und Theorie von Alltagsbewältigung*. Münster: Waxmann.
- Bailey, B. A. & Davidson, J. W. (2005). *Effects of group singing and performance for marginalized and middle-class singers*. <http://pom.sagepub.com/content/33/3/269.full.pdf+html> [29.4.2014].
- Blank, T. & Adamek, K. (2010). *Singen in der Kindheit, eine empirische Studie zur Gesundheit und Schulfähigkeit von Kindergartenkindern und das Canto elementar-Konzept zum Praxistransfer*; (eine Veröffentlichung des Canto-Forschungsinstituts). Münster: Waxmann.
- Brandstätter, U. (2013). *Erkenntnis durch Kunst: Theorie und Praxis der ästhetischen Transformation*. Köln: Böhlau.
- Bruhn, H. (2012). Musik und Gefühl als Objekt und Gestaltqualität einer Wahrnehmungshandlung. In M. Krause (2012), *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive* (S. 89–111). Hildesheim: Olms.
- Cerachowitz, C. (2012). *Musizieren – Zentrum des Musikhierlernens in der Schule*. Augsburg: Wissner.
- Clift, S. & Hancox, G. (2010). The significance of choral singing for sustaining psychological wellbeing: findings from a survey of choristers in England, Australia and Germany. *Music Performance Research* 3(1), 79–96 [29.4.2014].
- Cross, I. (2009). The evolutionary nature of musical meaning. *Musicae Scientiae* 13, 179–200.
- Gaul, M. (2009). *Musikunterricht aus Schölersicht: eine empirische Studie an Grundschulen*. Mainz [u.a.]: Schott Music.
- Gembris, H. (2005). Die Entwicklung musikalischer Fähigkeiten. In H. de la Motte-Haber & G. Rötter (Hrsg.), *Handbuch des systematischen Musikwissenschaft*, 3 (Musikpsychologie). Laaber: Laaber.
- Gruhn, W. (2003). *Kinder brauchen Musik: Musikalität bei kleinen Kindern entfalten und fördern*. Weinheim: Beltz.
- Gruhn, W. (2010). *Anfänge des Musikhierlernens: eine lerntheoretische und entwicklungspsychologische Einführung*. Hildesheim: Olms.
- Hametner, S. (2006). *Musik als Anstiftung: Theorie und Praxis einer systemisch-konstruktivistischen Musikpädagogik, 1. Erkenntnistheoretische Grundlagen, didaktische Prinzipien, Interventionsformen* (1. Aufl.). Heidelberg: Auer.
- Harnischmacher, C. (2012). *Subjektorientierte Musikerziehung: eine Theorie des Lernens und Lehrens von Musik* (2., unveränd. Aufl.). Augsburg: Wißner.
- Helfferrich, C. (2004). *Die Qualität qualitativer Daten – Manual für die Durchführung qualitativer Interviews*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Khittl, C. (2007). „Die Musik fängt im Menschen an“. *Anthropologische Musikdidaktik: theoretisch – praktisch*. Bern: Peter Lang.
- Krause, M. (2012). *Musik und Gefühl. Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Hildesheim: Olms.

- Kuckartz, U. (2010). *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Küntzel, B. (2009). *Musikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Le Blanc, A. & MacCrary, J. (1983). Effects of Tempo on Children's Music Preferences. *Journal of Research in Music Education* 31(4), 283–294.
- Liessmann, K. P. (2009). *Ästhetische Empfindungen: eine Einführung*. Wien: Facultas.
- Mahrenholz, S. (2011). *Kreativität: eine philosophische Analyse*. Berlin: Akademie Verlag.
- Mattenklott, G. & Rora, C. (Hrsg.) (2004). *Ästhetische Erfahrung in der Kindheit – theoretische Grundlagen und empirische Forschung*. Weinheim und München: Juventa Verlag.
- Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse – Grundlagen und Techniken*. Weinheim und Basel: Beltz.
- Richter, C., Ehrenfort, K. H. & Mahlert, U. (1997). Musikpädagogik. In L. Finscher (Hrsg.), *Die Musik in Geschichte und Gegenwart* (MGG), Sachteil (Vol. 6). Kassel, Stuttgart: Bärenreiter Metzler.
- Schweizerischer Lehrplan 21; Musik; Kompetenzfeld: Singen und Sprechen. http://konsultation.lehrplan.ch/index.php?nav=180_7C41_7C1&code=b_7C8_7C0_7C1_7C1 [27.12.2013].
- Spychiger, M. (2009). „Man kann nur aus dem Ärmel schütteln, was vorher da hineingesteckt wurde“. *Strukturen und Entwicklungen im Forschungsfeld des musikalischen Lernens*. Eröffnungsvortrag im Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Musikpsychologie (S. 7–39). Göttingen: Hogrefe.
- Vogt, J. (2012). Musikpädagogik und Gefühl. Zur Geschichte und Gegenwart eines problematischen Verhältnisses. In M. Krause & L. Oberhaus (Hrsg.), *Musik und Gefühl – Interdisziplinäre Annäherungen in musikpädagogischer Perspektive*. Hildesheim: Olms.
- Wied, V. (2010). Beobachtung individuellen Nachdenkens – eine Unmöglichkeit? Eine systemtheoretische Herangehensweise für die Auswertung von Interviews in empirischer Musikpädagogik. *Beiträge empirischer Musikpädagogik*, 1(2). http://www.bem.info/index.php?journal=ojs&page=article&op=view&path_5B_5D=40 [29.4.2014].
- Zurmühle, J. (2012). Lernberatung als Chance für die Thematisierung von Emotionen beim Lernen von Musik. In D. Wrana & R. C. Maier (Hrsg.), *Professionalisierung in Lernberatungsgesprächen. Theoretische Grundlagen und Empirische Untersuchungen* (S. 215–248). Opladen: Barbara Budrich.

Prof. Jürg Zurmühle
Musikpädagogik Institut Primarstufe
Pädagogische Hochschule der FHNW
Kasernenstrasse 31
CH-4410 Liestal
juerg.zurmuehle@fhnw.ch; isabelle.schmied@fhnw.ch